

La educación como antídoto a la subalternización. Por una concepción pedagógica en clave intercultural en Argentina

Education as an antidote to subordination. For a pedagogical conception in an intercultural key in Argentine

Cintia Daniela Rodríguez Garat

RESUMEN

Este artículo se propone delimitar conceptualmente el término “subalternización epistémica”, desde el enfoque que ofrecen las teorías poscoloniales. Para ello, se orienta a examinar la situación que se produce cuando el sistema educativo no contempla los diversos saberes epistémico-culturales de pertenencia del estudiantado. En particular, se enfoca a analizar qué sucede con el acceso al derecho a la educación de las comunidades indígenas de Argentina, cuando la escuela naturaliza las injusticias de orden epistémico. Finalmente, se plantea reflexionar sobre la educación intercultural como una propuesta de intrínseca relevancia para pensar la co-construcción cultural y epistémica. En la conclusión se consideró que, desde el enfoque de las injusticias epistémicas, se asiste a una forma de subalternización que generalmente convive con otros factores (de orden social, político, económico, cultural y territorial) que complejizan el abordaje de la problemática y se instalan como determinantes sociales de la educación y de la situación pedagógica de estas comunidades. Por este motivo, se planteó pensar en la necesidad de construir pedagogías interculturales, es decir, descolonizadoras. En efecto, la centralidad del planteo reside en la relevancia de las narrativas locales, geosituadas, propias de las comunidades indígenas para transformar performativamente, desde los cimientos del sentido común y en clave intercultural, la praxis pedagógica.

Palabras clave: Comunidades indígenas – Subalternidad – Injusticia epistémica – Educación intercultural- Teorías poscoloniales.

ABSTRACT

This article aims to conceptually delimit the term “epistemic subalternization”, from the approach offered by postcolonial theories. For this, it is oriented to examine the situation that occurs when the educational system does not contemplate the diverse epistemic-cultural knowledge belonging to the student body. In particular, it focuses on analyzing what happens with access to the right to education of the indigenous communities of Argentina, when the school naturalizes epistemic injustices. Finally, it is proposed to reflect on intercultural education as a proposal of intrinsic relevance to think about cultural and epistemic co-construction. In the conclusion, it was considered that, from the approach of epistemic injustices, there is a form of subalternization that generally coexists with other factors (social, political, economic, cultural and territorial) that complicate the approach to the problem and installed as social determinants of education and the pedagogical situation of these communities. For this reason, it was proposed to think about the need to build intercultural, that is, decolonizing, pedagogies. Indeed, the centrality of the proposal lies in the relevance of local, geo-situated narratives, typical of indigenous communities to performatively transform, from the foundations of common sense and in an intercultural key, pedagogical praxis.

Keywords: Indigenous communities–Subalternity–Epistemic injustice–Intercultural education–Postcolonial theories.

INFORMACIÓN:

<http://doi.org/10.46652/runas.v3i5.61>
ISSN 2737-6230
Vol. 3, No. 5, 2022. e21061
Quito, Ecuador

Enviado: mayo 03, 2022
Aceptado: junio 20, 2022
Publicado: junio 28 2022
Sección Dossier | Peer Reviewed
Publicación continua



AUTOR:

 Cintia Daniela Rodríguez Garat
Universidad Nacional de Quilmes - Argentina
cintiarodriguezgarat@gmail.com

CONFLICTO DE INTERESES

La autora declara que no existe conflicto de interés posible.

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

AGRADECIMIENTO

N/A

NOTA

El artículo no es producto de una publicación anterior, tesis, proyecto, etc.

PUBLISHER

1. Introducción

Este artículo se propone inicialmente delimitar conceptualmente el término “subalternización epistémica”, partiendo del enfoque que ofrecen las teorías poscoloniales. La relevancia de este tema radica en que esta perspectiva teórica permite examinar la situación particular que se produce cuando el sistema educativo no contempla los diversos saberes epistémico-culturales de pertenencia del estudiantado.

En particular, el análisis se enfoca a abordar qué sucede con el acceso al derecho a la educación de las comunidades indígenas de Argentina, cuando la escuela naturaliza las injusticias de orden epistémico. En este sentido, se considera que visibilizar esta problemática es fundamental si se busca construir espacios educativos democráticos que no solo defiendan la participación equitativa de los estudiantes, sino que también ofrezcan resistencias a las violencias de orden simbólico.

Finalmente, se plantea pensar a la educación intercultural como una propuesta de específica relevancia para implementar la co-construcción cultural y epistémica, como un planteo que atiende a que la democratización de las propuestas pedagógicas. En efecto, se considera que la relevancia de este enfoque se vincula con la necesidad de partir desde las propias narrativas locales, geosituadas, particulares de las comunidades indígenas para transformar performativamente, desde los cimientos del sentido común y en clave intercultural, la praxis pedagógica.

El objetivo de este artículo se centra en la necesidad de analizar los modos de subalternización que se plantean en torno a las injusticias de orden epistémico en el marco de las instituciones educativas argentinas. La finalidad de este estado de situación alude a reflexionar sobre la necesidad de ampliar la participación de los estudiantes en la construcción cultural y epistémica de saberes.

2. Metodología

Para estudiar la problemática propuesta, el desarrollo de este artículo se basa en una investigación de diseño exploratorio, con un enfoque fundamentalmente cualitativo. Asimismo, se propone conocer los modos en los que se llevan a cabo las injusticias epistémicas, puesto que éstas promueven diversas formas de subalternización en los alumnos pertenecientes a comunidades indígenas en Argentina. Para ello, el trabajo se centra en recabar información y datos a partir del uso de la técnica del análisis documental, teniendo como eje prioritario el análisis hermenéutico de estudios etnográficos realizados en contextos educativos interculturales. La finalidad que persigue este registro es la construcción de un planteo teórico y argumentativo sobre la concepción de justicia que se manifiesta en las instituciones educativas, atendiendo a los modos específicos de subalternización que promueven estas prácticas pedagógicas.

3. Subalternidad desde el enfoque de los estudios poscoloniales

Para analizar la multiplicidad de variables que intervienen en la situación que atraviesan los individuos pertenecientes a alguna de las comunidades indígenas en Argentina para acceder al derecho a la educación, el artículo se centrará en el enfoque de los “estudios subalternos” o “teorías poscoloniales”. Este encuadre permite pensar desde una crítica epistemológica a las prácticas colonialistas occidentales, que hegemonizan nuestros modos de ser y conocer en Latinoamérica (Mignolo, 1998a; en Fernández Nadal, 2004). Es por ello que se abordará, desde un análisis geosituado, el concepto de subalternidad haciendo referencia a los modos de resistencia que plantea la construcción de nuevas formas de estructurar y ejercer el poder, no solo a partir de reconocer los aspectos constitutivos de las diversas comunidades que habitan el territorio argentino, sino también a partir de poner en evidencia aquellas representaciones impregnadas de discriminación, racismo y negación, que sufren las distintas poblaciones subalternizadas (Mignolo, Castro-Gómez, Rodríguez, Mendieta, entre otros). Se considera que este marco permitirá profundizar en un posicionamiento que enfatice en la necesidad de superación del eurocentrismo, y que, a su vez, ofrezca claves de pensamiento centradas en una descolonización epistemológica, en nuestro caso puntual, referidas a la praxis pedagógica y a un modelo de educación centrado en un marco de justicia social integral (distributivo, de reconocimiento y participativo).

Por lo dicho, se entiende que resulta conveniente concentrarse en el término subalternidad, entendiéndolo como la resultante de las distintas dimensiones opresivas que interseccionalmente afectan a las comunidades indígenas de la Argentina. En este sentido, interesa atender a las diversas variaciones que esta conceptualización ha sufrido históricamente en su empleo. Según Moraña (1998), estos desplazamientos en la categoría de subalternidad, han discurrido desde su origen gramsciano, hasta el actual uso “poscolonial” (Fernández Nadal, 2004, p. 7). De modo que, inicialmente representaba a una categoría de “sujeto social desterritorializado, cambiante e internacionalizado, no aprehensible desde las categorías de ‘nación’ y ‘clase’”, que incluía una composición “híbrida” de posiciones, entre estas: “la masa de la población trabajadora, los estratos intermedios, los subempleados, los vendedores ambulantes, la gente al margen de la economía del dinero, los niños, los desamparados, las mujeres, las minorías sexuales, etcétera” (Castro-Gómez y Mendieta, 1998, pp. 85-91; Fernández Nadal, 2004). En otras palabras, para la concepción gramsciana, el sujeto subalterno refiere a aquel perteneciente a “los estratos populares que expresan sus luchas a través de una emergencia episódica”, aludiendo de este modo a una praxis que plantea una construcción disruptiva e inconexa de la historia y encuentra su contraste en la continuidad histórica de las clases hegemónicas. Mientras que, posteriormente, en las perspectivas poscoloniales, según Moraña (1998), se modifica esta disgregación característica de la praxis del sujeto subalterno, para dar lugar a una “narrativa globalizante”, a la vez que se sustituye el activismo político propuesto por Gramsci, por un ejercicio puramente intelectual (Fernández Nadal, 2004, p. 8). En palabras de Moraña (1998): “la historia se disuelve o aparece subsumida en la hermenéutica y el montaje culturalista, y la heterogeneidad se convierte, paradójicamente, en una categoría niveladora que sacrifica el particularismo empírico a la necesidad de coherencia y homogeneización teórica” (p. 233).

En este sentido, el próximo apartado, se situará de modo explícito en este planteo decolonial sobre el concepto de subalternidad, para abordar hermenéuticamente las “vivencias-violencias” de tintes epistémico-culturales que transitan los estudiantes indígenas en las instituciones educativas de los distintos niveles del sistema educativo argentino.

4. Subalternización en términos epistémicos

Cuando se piensa en el escenario pedagógico que se suscita en las instituciones educativas, se lo hace a partir de considerar a la escuela como un espacio en el que confluyen diversas formas de entender la realidad, que tienen su origen en la multiplicidad de sentidos culturales que cada estudiante y cada docente imprime desde su propia gramática (Viñao Frao, 2002). En esta interacción entre los distintos enfoques lingüísticos que se vinculan desde sus heterogeneidades, umbrales y sentidos (Villafañe, 2021) resulta pertinente pensar en los tipos de mediaciones o ponderaciones que se promueven culturalmente, para que este interjuego epistémico se produzca en el marco de la mayor simetría posible en relación a las esferas del ser-saber-poder.

En el contexto de esta interacción, Villafañe (2021, p. 53) plantea que “los hablantes encaran los límites de su espacio semiótico advirtiendo procesos diferentes de significación”. Sin embargo, respecto a esta percepción de diversidades semánticas, lo que interesa observar se vincula con las posibilidades de examinar cuáles son las formas que encuentra la escuela para dar una respuesta educativa a estas necesidades concretas que se plantean en torno a volver aprehensible esas realidades complejas en las cuales “el lenguaje manifiesta múltiples posibilidades nuevas” (Villafañe, 2021).

Se torna palpable que la problemática versa sobre cuáles son las reales posibilidades educativas de atender a las diversidades culturales que no se vinculan con el enfoque epistémico hegemónico que ofrece el sistema educativo desde el recorte cultural prescripto en la currícula. En otros términos, resulta interesante pensar en las formas en las que el recorte cultural que efectúa cada gobierno de turno en la confección de los diseños curriculares promueve modos de relegación y subalternización en los sectores sociales que no comparten los mismos enfoques epistémicos, ni culturales para narrar el mundo y sus sentidos.

En este aspecto, pareciera que los diseños curriculares se plasman desde el sistema educativo como un silencioso patíbulo que divide a la población entre los que pueden pertenecer y los que no. En esta segregación simbólica, es importante notar que aquellos saberes y aquellas voces que no son retomadas (ni consideradas) desde la narrativa escolar son “desterritorializadas” y devueltas hacia los márgenes de lo inefable e inexistente, exaltando de este modo ciertos peligros, enmarcados en lo que Ricoeur (1995) denomina como “identidad narrativa”. Evidentemente, estas prácticas pedagógicas terminan decantando en la inevitable inferiorización del otro; en actos de paternalismo; o bien, en diversas experiencias discriminatorias (Bonilla, 2006, pp. 84-85).

Estas inhabilitaciones que sientan sus bases sobre las fragilidades en el ámbito del obrar, remarcan “la disimetría entre el agente y el receptor de la acción”, propiciando de este modo, como afirma Bonilla (2006, pp. 81-82), la “incapacidad de conducir la vida de acuerdo con la idea

de coherencia o identidad narrativa desde la perspectiva insustituible de la singularidad, vale decir, de ser autónomo en sentido pleno”.

Sobre este aspecto, este artículo se interpela respecto a cuál es el rol y la configuración que asumen las prácticas de la enseñanza en este tipo de “colonización pedagógica” (Giuliano, 2020). Es decir, hasta qué punto estas praxis (generalmente, y en el mejor de los casos, enmarcadas en las pedagogías críticas) promueven (y garantizan) el monopolio de la simplificación de todas las identidades posibles en una única identidad narrable y hegemónica.

En este sentido, interesa seguir lo que Giuliano (2020) plantea referido a la segregación simbólica que se aloja frente a la presencia de la “identidad obrera” en el ámbito educativo desde las pedagogías críticas (en relación a Apple, Giroux y McLaren, como referentes de estas pedagogías). En correspondencia con el planteo de división de tareas pronunciado por Rancière (2013), Giuliano (2020, p. 148), cuando habla de uno de los *entrapamientos* de la modernidad (entendida como colonialismo), afirma que justamente son las pedagogías críticas las que contribuyen a:

...la opresión, la marginación y el acallamiento de quienes proceden de la clase obrera, negando (performativamente) que la posibilidad de una palabra propia por parte de la comunidad obrera pueda pasar por la desidentificación de un cuerpo, de una cultura y de una identidad obreras dadas, como modo de romper el círculo “normal” del tiempo y el *reparto* – “que reserva para unos las tareas del pensamiento y para otros el trabajo de la producción”. (Rancière, 2013, p. 13)

Evidentemente, este enfoque pedagógico se sostiene privilegiando una perspectiva gerencial de la educación, que plantea agónicas oportunidades para los estudiantes de la clase obrera, y peor aún, confiere infames indicadores, en términos de posibilidades, en el caso de los estudiantes pertenecientes a las comunidades indígenas. En particular, esta situación se debe a que estos últimos vivencian la simultánea coexistencia interseccional de diversas dimensiones opresivas, como lo son: la etnia, la clase social, la edad, la raza, la lengua, el sexo-género, geografías, entre otros (Busquier, 2019, Rodríguez-Garat, 2022).

Por este motivo, cuando se enfoca el análisis hacia la participación epistémico-cultural de los estudiantes de comunidades indígenas en las instituciones educativas, es interesante pensar que cuando no se comparte la lengua madre queda expuesta la carencia de lugares comunes para la construcción de significados compartidos. Como es sabido, esta problemática se puede conceptualizar desde el marco de las injusticias epistémicas de orden hermenéutico desarrolladas por Miranda Fricker (2017).

De modo que, en un intento de delimitar conceptualmente la subalternización epistémica que se produce como consecuencia de estas injusticias epistémicas, se puede afirmar que este desencuentro entre *epistemes* se produce debido a una “participación inequitativa en las prácticas de producción de significados y en la comprensión del mundo social compartido por sujetos epistémicos socialmente situados en contextos que involucran identidades sociales y relaciones

de poder” (Fricker, 2017; Murguía Lores, 2016, Rodríguez, 2021, p. 16). Por ello, se considera que resulta indispensable abordar esta temática y vislumbrar la naturalización de las asimetrías epistémicas que promueve el sistema educativo desde la imposición epistémico-cultural hegemónica.

Resulta apropiado, en este sentido, pensar en la construcción epistémico-cultural que cada pueblo elabora genealógicamente desde el empleo de su propia lengua y sus sentidos, a partir de entender que estos actos de habla (en el sentido de John Langshaw Austin, 1962), constituyen no solo las posibilidades identitarias de cada cultura, sino también que estos actos se plasman desde un tiempo y espacio presente que *re-enuncia* y *re-narra* su propia historia y la de sus ancestros.

Según Rockwell, Novaro y Hecht (2022), diversas investigaciones dan cuenta de las tensiones que se producen desde la oralidad y las prácticas de escritura a partir de los usos de sus hablantes. Esto se produce debido a que estas prácticas “están ligadas a la afectividad y se constituyen en marcas explícitas de pertenencia grupal, por lo que comprender los diferentes repertorios lingüísticos evoca a las identificaciones sociales y relaciones asociadas al lenguaje, aún en los contextos de desplazamiento” (p. 10). Según las autoras, estas tensiones se acentúan de manera explícita cuando las poblaciones indígenas y migrantes transitan el nivel educativo secundario, puesto que este nivel “ha sido históricamente expulsor de estos grupos”. Claramente, el nivel superior universitario no es la excepción, puesto que “hasta hace pocos años era impensable la inclusión masiva, sobre todo de la población indígena” (Rockwell, Novaro y Hecht, 2022, p. 10).

Se considera que estas tendencias pedagógicas que suscitan la marginación y el abandono de los estudiantes de comunidades indígenas, simplemente corroboran lo que Spivak (1996) plantea respecto a la incompletud de los actos de habla a los que son sometidas las poblaciones subalternizadas. En otros términos, cuando se habla de la relevancia de completar el acto de habla, la referencia apunta a la circularidad de la formulación y su respectiva recepción. Spivak, (1996) plantea que “el subalterno no puede hablar en el sentido de que no puede ser oído, reconocido, comprendido. En tanto que se la relaciona con un acto de habla fallido” (Rodríguez-Garat, 2020, p. 173). En este sentido, “cuando el subalterno no puede hablar, quiere decir que incluso cuando el subalterno hace un esfuerzo para hablar, no es capaz de ser oído, o de completar un acto de habla” (Spivak, 1996, pp. 287-308, en Rodríguez-Garat, 2020, p. 173; en Rodríguez, 2021, p. 12).

Por esta razón, se conviene en la relevancia que tiene, para la vida social y para la participación democrática, promover la agencialidad epistémico-discursiva de los estudiantes indígenas desde sus propios saberes culturales en el ámbito de las instituciones educativas. Por ello, se subraya la necesidad de que el Estado acompañe y favorezca estas trayectorias, en su continuidad y egreso, a partir de “proyectar el sostenimiento de la modalidad intercultural en el sistema” (Rockwell, et. al, 2022).

No obstante, en el interior de las escuelas, persisten los enfoques binarios sobre la cultura y la lengua, acompañados de limitaciones para traducir la interculturalidad en los contenidos y formas concretas de enseñanza, que se ponen en evidencia a partir de la concretud o no, a escala local, de iniciativas innovadoras (Rockwell et. al, 2022, p. 9). En este sentido, se considera de central relevancia reconocer y subrayar que todos sujetos vienen narrando y actuando en el mundo,

a partir de ser portadores de experiencia y saber. Por ello, se debe evidenciar la necesidad de que se produzcan transformaciones que abarquen a todo el sistema educativo, apelando a la necesaria posibilidad de construir un acceso democratizado a la educación desde el reconocimiento de las diversidades culturales.

De modo que estas transformaciones del sistema educativo, deben surgir y construirse no solo desde el empleo de la narrativa oral (Suárez, 2015) originado en las instituciones educativas, como un instrumento de relevancia para complementar otros modos de *co*-construir saberes *inter*-epistémicos, sino también desde la creación e institucionalización de espacios de participación y deliberación de las comunidades indígenas en instancias *co*-constructivas, que permitan formalizar el diálogo intercultural, a la vez que se propicia el mutuo desarrollo y reconocimiento cultural-epistémico entre las diversas culturas participantes de la praxis educativa, en un contexto de simetría en relación a las esferas del ser, saber y poder.

De ahí que, para contrarrestar estas violencias epistémicas, se debe partir de un análisis de situación que evidencie que estos saberes y experiencias son subalternizados (epistémica, social, cultural y territorialmente). Puesto que, como afirma Freire (2008), estos saberes tradicionales colisionan de forma indefectible con “la matriz pedagógica eurocéntrica, iluminista, partidaria de una jerarquización de saberes”, que niega el saber popular. Incluso, este choque se plantea como un acto que resulta idéntico a negar al sujeto y su subjetividad (Di Matteo, 2020).

En fin, independientemente de la subalternidad epistémica (originada en la interacción asimétrica entre *epistemes* diversas) devenida de las injusticias epistémicas de tipo hermenéutico que produce el sistema educativo con las comunidades indígenas (entre otras tantas), se entiende que esta subalternización queda solapada por otras injusticias que se yuxtaponen y se expresan en el accionar de un sistema económico, social y culturalmente excluyente. Por ello, debido a que este artículo se posiciona desde los discursos antihegemónicos, anticoloniales y anticapitalistas plantea, como modo de resistencia válido, una praxis intercultural que se oponga a la naturalización de las distintas formas de subalternización, que surgen de estos condicionantes sociales de la educación y de la praxis pedagógica.

5. Educación intercultural: como propuesta de co-construcción cultural y epistémica

Luego de haber abordado críticamente la naturalización de las injusticias epistémicas que se producen en el marco del sistema educativo argentino, se propone pensar en la educación intercultural como una propuesta capaz de contribuir con la ampliación de posibilidades de acceso, permanencia *activa* y egreso de los estudiantes de comunidades vulnerabilizadas económica, cultural, social, territorial y políticamente.

En este aspecto, desde un enfoque pedagógico descolonizante y geosituado, resulta convocante apostar por planteos conceptuales que se opongan de forma manifiesta a los históricos embates producidos por los escenarios de violencia y racismo en nuestro país. De esta manera, se coloca el énfasis en la necesidad de partir del desafío de construir pedagogías interculturales (por ende, descolonizadoras), que rechacen todo principio de exclusión y de jerarquización.

De modo que se parte de concebir la interculturalidad en educación como una praxis que obliga a poner el énfasis en la “alteridad”, haciendo especial hincapié en la alternancia de las *alter*-diversas que conviven e interaccionan en las instituciones educativas desde el marco de la “hospitalidad” (Cullen, 2019). Se considera que esta sucesiva alternancia de *alter*-diversas, cobra sentido a partir de repensar las posibilidades de *co*-construcción cultural y epistémica de “gestualidades” diversas (Kusch, 2007), que se crean desde la agencialidad de las voces y narrativas que participan y constituyen la trama educativa desde el trasfondo de un *ethos* popular.

Por ello, se enfatiza en la preeminencia que tiene que el sujeto epistémico pueda re-conocerse desde la enunciación resonante de su acto discursivo como un eco de su propia cultura. Incluso, se precisa que es en esta circularidad de sentido, en la que el sujeto se constituye desde sus propias formas expresivas y desde su habla como un sujeto capaz de transformar performativamente su contexto. Se asiente, en este aspecto, al planteo que Camblong (2014, p. 131) realiza sobre los matices y anclajes de nuestro repertorio discursivo. La autora afirma que “nuestro dialecto pone en escena giros discursivos que dan cuenta del dilatado proceso sociocultural fronterizo de mixturas, transformaciones y alquimias semióticas en un clima perceptiblemente distinto y una normalidad diferente” (Villafañe, 2021, p. 52).

En este sentido, se debe pensar seriamente en estos actos de habla, como herramientas potentes para la justicia social, puesto que deben incrustarse en la escena político-educativa, ejerciendo la constante lucha que implica no sucumbir frente al intento de contrarrestar los estereotipos (sociales, culturales, racistas, epistémicos y de género) que impone la hegemonía (en sentido gramsciano), mientras oprime al punto de alterar en los otros sus comportamientos lingüísticos (Ahmed, 2012; Rodríguez-Garat, 2022, p. 10).

Se considera que el empleo de la lengua, en su dimensión política y performativa, se patenta como un imperativo que exige tensionar los discursos monocordes que emplea el Estado para amortiguar los efectos de las injusticias (epistémicas, sociales, económicas, culturales, de género) que sotierren los agenciamientos de las poblaciones subalternizadas. En este sentido, resulta prioritario favorecer el acceso a la educación y la participación de los estudiantes pertenecientes a las comunidades indígenas, ampliando los espacios para la *co*-construcción epistémica desde su propia sabiduría ancestral. Evidentemente, esto debe gestarse desde una gramática discursiva y políticamente incisiva, que se instale en la escena pública, como práctica performativa de la diferencia, capaz de poner en juego los efectos de la persistente degradación del testimonio de su colectivo (Stipo, 2017, p. 45, en Rodríguez Garat, 2022, pp. 10-11).

En este aspecto, resulta indudable la necesidad de partir de la valoración de las genuinas experiencias vivenciadas en las particulares realidades locales, porque cuando se piensa en el acceso a la educación por parte de las comunidades indígenas, se debe entender que estos colectivos “merecen” (en el sentido que Berisso (2017) acuña al término) recibir un espacio democrático que les permita poner en juego sus intrínsecos saberes ancestrales. De este modo, se aboga por la construcción de políticas interculturales que legitimen y validen explícitamente todas las formas culturales de conocimiento.

En efecto, se asume que estas modificaciones deben comenzar desde un taxativo y profundo cambio en los modos de participación que ofrecen los gobiernos a la hora de construir el *currículum*. Claramente, una propuesta pedagógica no tiene posibilidades de ser intercultural, si no parte de la construcción dialógica e *inter*-epistémica de contenidos, saberes y experiencias que permitan a las diversas culturas participantes tener la oportunidad de resignificar y re-narrar esta trama “epistémico-simbólica” en la interacción e intercambio simétrico (en términos de saber-poder) con los saberes occidentales.

En este sentido, desde un planteo gramsciano del concepto de hegemonía, se defiende la necesidad de crear una nueva cultura (de la igualdad, la reciprocidad y la justicia) a partir de “difundir verdades ya descubiertas, “socializarlas” y convertirlas en base de acciones vitales, en elemento de coordinación y de orden intelectual y moral” (Rodríguez-Garat, 2020, p. 168). Se intenta, de este modo, postular la necesidad de gestar un proceso “educativo”, en el que se establezca un nuevo sentido común con base intercultural, esto es, una nueva hegemonía cultural que unifique los planteos teóricos esbozados y la praxis pedagógica que acaece en las instituciones educativas (Gramsci, 1971; Rodríguez-Garat, 2020, p. 174).

Sin embargo, se acuerda en resaltar que estas políticas, como afirman Rockwell, Novaro y Hecht (2022, p. 9), no deben centrarse de forma focalizada y excluyente a sujetos categorizados como indígenas. Claramente, este reduccionismo contribuye a dicotomizar la enseñanza en saberes elevados, relevantes y hegemónicos, por un lado, y en saberes reducidos al “status de folklore, curandería, saber tradicional, educación familiar, en inferioridad material, ideológica y simbólica respecto del conocimiento científico”, por el otro lado (Rodríguez Garat, 2021, p. 12).

En síntesis, se considera que una pedagogía enmarcada en la interculturalidad “para todos” implica no solo “la posibilidad de generar nuevo conocimiento” y “de transformar al sí mismo a través de la experiencia de la relación” (Bonilla, 2006, p. 87), sino también propicia oportunidades de construir gramáticas de igualdad, reciprocidad y justicia. De ahí que, al centrarnos en una ética de la responsabilidad, siguiendo a Bonilla (2006), se conviene que “responsables y rehenes del otro todos los seres humanos están obligados a hacerse cargo de la vulnerabilidad del otro que, en razón de esa vulnerabilidad misma, se encuentra fuera de todo deber de reciprocidad” (pp. 85-86). En efecto, se concibe que esta propuesta centrada en una pedagogía intercultural, no solo redundante en un planteo eminentemente ético-político sobre los fundamentos pedagógicos de una praxis emancipadora y epistémicamente agenciadora de los estudiantes indígenas, sino que también ofrece bases conceptuales que se instalan en la preocupación por el “cuidado del otro en cuanto otro”, desde la responsabilidad ética que plantea la “acogida del otro” (Lévinas, 1974; Cullen, 2017), en tanto alteridad diversa que gravita el suelo que habitamos (Kusch, 2007), mientras defiende el acervo de su existencia.

7. Conclusiones

En este trabajo se propuso delimitar conceptualmente el término “subalternización epistémica”, desde el enfoque que ofrecen las teorías poscoloniales. Desde este marco teórico, se planteó un recorrido sobre la subalternización producida en la interrupción de la circularidad de los actos de habla, propuesta de Spivak (2009), para avanzar hacia las formas que adquiere esta subalternización cuando estos actos de habla se plantean de la mano de saberes, culturas y *epistemes* ancestrales.

En este aspecto, el abordaje propuesto por Miranda Fricker (2017) permitió examinar la injusticia epistémica que se produce cuando el sistema educativo no contempla los diversos saberes epistémico-culturales de pertenencia del estudiantado. En particular, se centró en el análisis de los estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas de Argentina.

En este contexto, al centrarnos en las injusticias epistémicas, se asiste a que esta forma de subalternización, generalmente convive con otros factores (de orden social, político, económico, cultural y territorial) que complejizan el abordaje de la problemática y se instalan como determinantes sociales de la educación y de la situación pedagógica de estas comunidades.

Por este motivo, se plantea pensar en la necesidad de construir pedagogías interculturales, es decir, descolonizadoras, como una propuesta de intrínseca relevancia para pensar la co-construcción cultural y epistémica. Para ello, el artículo reivindica la importancia de las narrativas locales, geosituadas, propias de las comunidades indígenas para transformar performativamente, desde los cimientos del sentido común y en clave intercultural, la praxis pedagógica. En efecto, esta propuesta pedagógica intercultural se sitúa desde una ética de la responsabilidad que responda a la alteridad desde un marco de igualdad, reciprocidad y justicia.

Referencias

- Ahmed, S. (2012). *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Duke University Press.
- Berisso, D. (2017). *(Des)orden de méritos: filosofía de la educación y cultura popular*. Del Signo.
- Berisso, D. (2021). *Filosofía de la educación y lógica del poder*. Noveduc.
- Bonilla, A. (2006). ¿Quién es el Sujeto de la Bioética? Reflexiones sobre la vulnerabilidad. En A. I. Losoviz, D. A. Vidal, A. Bonilla, *Bioética y Salud Mental. Intersecciones y dilemas*. (pp. 77-88). Akadia.
- Busquier, L. (2019). Los inicios de la interseccionalidad: orígenes, debates y militancia política de la *Third World Women's Alliance* en el marco del feminismo negro norteamericano (1970-1975). *Revista Síntesis*, (8), 49-64.
- Castro-Gómez, S., y Grosfoguel, R. (comps.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana.

- Cullen, C. (2019). *¿Ética dónde habitas?* Las Cuarenta.
- Di Matteo, A. (2020). Apuntes para pensar la acción junto a los movimientos sociales. *Revista Masquedós*, 6(6), 14. <https://ojs.extensions.unicen.edu.ar/index.php/masquedos/article/view/107>
- Fernández Nadal, E. (2004). *Los estudios poscoloniales y la agenda de la filosofía latinoamericana actual*, 24(12): Ediciones Herramienta; Herramienta (Buenos Aires); 93-113.
- Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica* (Ricardo García Pérez, Trad.). Herder.
- Galeano, E. (2013). *Patatas arriba: La escuela del mundo del revés*. Ed. Siglo XXI.
- Giuliano, F. (2019). Escuela y colonialidad. Variantes e invariantes (estéticas) de la clasificación social. *Ñawi*, 3(2), 93-109.
- Giuliano, F. (2020). La razón evaluadora en las pedagogías críticas. Reflexiones sobre la colonialidad pedagógica desde América Latina (1954-2019). *Revista Estado y Políticas Públicas*, (13), 145-166.
- Kusch, R. (2007). *Obras completas: v. III*. Fundación Ross.
- Lévinas, E. (1974). *El Humanismo del otro hombre*. Siglo XXI.
- Mignolo, W. (Comp., 2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Del signo.
- Moraña, M. (1998). El boom del subalterno. En S. Castro-Gómez y E. Mendieta, *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. University of San Francisco.
- Rodríguez-Garat, C. D. (2020). El “intelectual colectivo” y la construcción de una nueva hegemonía. *Revista Filosofía UIS*, 19(2), 161-179.
<https://doi.org/10.18273/revfil.v19n2-2020009>
- Rodríguez-Garat, C. D. (2021). El derecho a una salud intercultural. *Revista De Filosofía Y Teoría Política*, (51), e032. <https://doi.org/10.24215/23142553e032>
- Rodríguez-Garat, C.D. (2022). Justicia epistémica y participativa en el acceso a la salud de mujeres de comunidades mapuce. Atención de la salud del parto. *Resistencias. Revista de Filosofía de la Historia*, 3(5), e21060. <https://doi.org/10.46652/resistencias.v3i5.60>
- Rockwell, E., Novaro, G. y Hecht, A. C. (2022). Presentación del dossier. Debates actuales en torno a la educación y la diversidad cultural en América Latina, *Runa*, 43(1), 7-14, <https://doi:10.34096/runa.v43i1.10769>
- Spivak, G. (1996). Subaltern Talk: Interview with the Editors. En D. Laundry & G. Maclean. (Eds), *The Spivak Reader* (pp. 287-308). Routledge.
- Spivak, G. Ch. (2009). *¿Pueden hablar los subalternos?* MACBA.
- Stipo, C. (2017). Violencia e injusticia epistémica en las relaciones discursivas dentro del feminismo. *Castalia*, 29(5), 42-58. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/96007>
- Suárez, D. H. (2015). Documentación narrativa, redes pedagógicas e investigación-formación-acción docente. *Revista Docencia*, 20(55), 17-30.

- Trpin, V., y González, M. (2022). “Vamos abriendo caminos...” Experiencias de formación en educación intercultural en la provincia de Neuquén, *Runa* 43(1), 211-228. <https://doi:10.34096/runa.v43i1.9960>
- Villafañe, A. (2021). En-clave plurilingüe. *La Rivada. Revista de investigaciones en ciencias sociales*, 9(17), 50-61.
- Viñao Frao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Morata.

AUTORA

Cintia Daniela Rodríguez Garat

Doctoranda en Filosofía (FaHCE-UNLP), Magíster en Filosofía (UNQ), Especialista en Bioética (Flacso), Certificado de Posgrado en Ciencia Política y Sociología (Flacso), Diplomada Superior en Necesidades Educativas, Prácticas Inclusivas y Trastornos del Desarrollo, Licenciada en Educación, Profesora en Filosofía y Profesora en Educación Especial.